

Los retos que enfrenta la educación

Una nota acerca de las finalidades de la educación y sus fundamentos

Miguel Bazdresch Parada

1) En México, el rumbo y el contenido de la política educativa suelen debatirse con cada cambio de gobierno federal. A veces con mayor frecuencia: cada año o como consecuencia de hacerse pública alguna evaluación de resultados educativos, sobre todo cuando son pobres. Sin embargo, con poca frecuencia se debaten los fines de la educación mexicana contenidos en esa política. De tal manera que en diversos documentos oficiales, como el Plan Nacional de Desarrollo, o en otros de carácter académico, por ejemplo aquellos producidos por grupos de especialistas, se plantean enunciados de política educativa que omiten explicitar, quizá por aceptarla tácitamente, la fundamentación de los fines educativos propuestos.

Este trabajo se propone revisar algunos de los fines contenidos en la política educativa mexicana, con el propósito de analizar sus consecuencias y reflexionar sobre el signo de éstas. Así, se puede reconocer la necesidad de plantear otros fines de la educación o no; y, si fuera el caso, plantear las consecuentes reformulaciones a la política educativa mexicana.

2) La revisión, en este artículo, se concreta a los fines económicos de la política educativa mexicana. En esta materia es frecuente encontrar, en los documentos relativos, formulaciones tales como las siguientes:

- La educación contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. Asimismo, es sustento del proceso de desarrollo social y humano por el cual los mexicanos van a cambiar.
- La educación contribuye a reducir desigualdades, erradicar la pobreza, igualar las oportunidades e incrementar la satisfacción de necesidades. Por lo tanto, la educación es un factor determinante en el acceso igualitario a las

Análisis Educativo

oportunidades de mejoramiento de calidad de vida, así como un medio para la prosperidad individual y colectiva, factor de corrección de la desigualdad, es decir, es promotora de la equidad.

Del contenido de estas formulaciones conviene resaltar tres notas de índole económica: *reducir la pobreza, mitigar las desigualdades y promover la igualdad de oportunidades*. Aquí están en juego, al menos, cinco conceptos cuyo desarrollo y significación han sido largamente estudiados y establecidos por la ciencia de la economía, y en buena parte aceptados en la política educativa sin ser discutidos por mayorías importantes, sean especialistas o no. Éstos son pobreza, igualdad, justicia, equidad e igualdad de oportunidades.

Un examen de estos significados revela que las bases filosóficas de estos conceptos y sus desarrollos son deudoras del pensamiento propio del individualismo contractualista. Es decir, su fundamentación está en el pensamiento racionalista venido de la Ilustración y devenido con posterioridad en los diversos liberalismos, tanto económico como político y social. Lo decisivo de ese pensamiento individualista y contractualista es que entiende la sociedad como una realidad "segunda" al individuo. Según esto, es el individuo quien funda la sociedad en un acto cultural, quien tiene primacía y es sujeto de derechos y obligaciones.

Este pensamiento con ese supuesto ante las desigualdades y la situación de pobreza presentes en la sociedad actual, asume un principio de justicia basado en el supuesto de "dar a cada cual lo que le corresponde". En este supuesto se selecciona como criterio de distribución de los bienes el mérito de cada individuo; éste se entiende y visualiza, sobre todo, en los logros conseguidos mediante el trabajo individual que proporciona a la persona ingresos y, por tanto, satisfactores de sus necesidades. Este criterio se asume como válido siempre y cuando todos los individuos tengan las mismas oportunidades en el punto inicial de la competencia por el trabajo, pues se acepta como insalvable la dificultad de la sociedad para ofrecer un puesto de trabajo a cada persona. Por eso, es necesaria una cierta "igualación selectiva de quienes están desfavo-

Los retos que enfrenta la educación

recidos por causas ajenas a su voluntad", lo que se llama igualdad de oportunidades a cargo del Estado, para que puedan competir en condiciones iniciales semejantes.

Una de las formas privilegiadas de igualar las oportunidades es mediante el acceso a la misma educación para todos, idea que asume la hipótesis de que la competencia es una función de las habilidades y el conocimiento adquiridos con la escolarización. Esta hipótesis tiene la implicación de dar valor de cambio a la educación, la cual debe preparar para el trabajo, es decir, ha de preparar a los individuos para competir por un empleo, por hipótesis, en condiciones prácticamente iguales, lo que se llama igualdad ante las oportunidades de trabajo. Conseguido el empleo, el individuo trabaja y, por consecuencia, tiene un cierto ingreso, que es convertible en ciertos satisfactores. Mayor o menor ingreso sólo dependerá, por hipótesis, de la intensidad, la aplicación y la capacidad de crecimiento y desarrollo que cada persona decida, libremente, poner en juego en su vida laboral.

Lo anterior es viable, siempre bajo los mismos supuestos, si el bien educación se reputa como bien público y se entrega al Estado la facultad de tutelararlo y, por tanto, se garantiza a todo individuo el acceso gratuito, universal y sin condición de poseer cierta capacidad de pago o de profesar alguna creencia religiosa o ideología particular. Así, se asegura que todos los miembros de la sociedad, individuos al fin, tengan acceso a una educación que les permita competir por un empleo en el mercado de trabajo. En esta línea de pensamiento, la política educativa mexicana no es otra cosa que las disposiciones que organizan la entrega del bien público educación, por parte del Estado, a los individuos.

Todo esto organizado y articulado conforma un cuerpo explicativo de gran potencia intelectual.

3) La consideración de esta fundamentación filosófica de los fines económicos de la política educativa permite identificar cinco supuestos: individualismo, contractualismo, la idea de justicia, la idea de igualdad de oportunidades y el valor de cambio de la educación implícito en el supuesto de igualdad de oportunidades.

Análisis Educativo

El tamaño del fundamento, tal como se nota, no es despreciable y, sin embargo, se puede preguntar: ¿qué de este edificio conceptual es inaceptable para un ser humano? Y se puede preguntar así porque la realidad educativa indica que aún no se cumplen del todo los fines económicos de la política educativa mexicana y, por tanto, es posible suponer que algo no está del todo bien.¹

La crítica a los cinco supuestos citados confluye en una cuestión que se afirma como la decisiva: los supuestos del individualismo y del contractualismo no se sienten cómodos con la presencia frente al individuo, primero y fundador de la sociedad, de "otro" individuo exactamente igual por principio, frente a ese originario individuo libre y autónomo. Los supuestos antedichos no pueden, sin ambigüedad, explicar por qué individuos iguales, con iguales oportunidades, en teoría al menos, resultan con una situación de vida concreta muy diversa, es decir, diferentes y portadores de desigualdades notables. Parece imposible asegurar o posibilitar una cierta calidad de vida para todos sin una dosis, no pequeña, de solidaridad y responsabilidad social. Éstas no son de fácil definición y establecimiento generalizado cuando priva una postura que considera al otro un individuo igual en derechos y dignidad, y hace imposible, o al menos ambiguo, dilucidar en qué momento la diferencia es un fruto de la situación social y cuándo de la mera responsabilidad individual.

Además, si la solidaridad se funda sólo en la primacía de la igualdad de los individuos y la responsabilidad social en una mera "reparación" del daño inaceptable que genera la sociedad contractual a los individuos concretos, se deja de lado, en el fondo, la cuestión que inquiere por la congruencia con los propósitos de los medios puestos a disposición de los "individuos iguales", por ejemplo la educación. Porque hasta ahora son estos medios los productores de las desigualdades. El supuesto parece agotar su congruencia en el cumplimiento del mandato individualista: si el supuesto es que somos igua-

¹ Las mediciones conocidas de la calidad educativa, no obstante la mejora de los últimos 20 años en aspectos relevantes de la oferta educativa, indica la persistencia de deficiencias serias de los educandos en la adquisición de las destrezas culturales básicas y de las competencias para el empleo basado en la gestión del conocimiento.

Los retos que enfrenta la educación

les, los mismos medios sirven para todos; si no resulta así, es sólo cuestión de tiempo y de afinarlos. Sin embargo, si se toma en serio el postulado individualista no hay manera lógica de ajustar la desigualdad a la realidad sin afectar el postulado de la libertad. La desigualdad irresoluble atenta contra la libertad individual; por tanto, es preferible subordinarla a una hipotética posibilidad futura de beneficio de los desiguales.

Entonces, toma plena vigencia la pregunta por la solución que ofrece el postulado individualista a la presencia del "otro". Ahora es posible pensar que la solución que ofrece el individualismo contractualista del otro como enteramente igual no sea la más humana, ¿implica aceptar la desigualdad?, ¿se trata de aceptar la realidad de la desigualdad porque no se puede modificar?, de ninguna manera. Se trata de preguntar por la posibilidad de reconsiderar lo que funda la igualdad y revisar si la nota de homogeneidad individual, que se acepta como fundamental en el supuesto individualista de igualdad, puede modificarse o cambiarse por otra desde otro fundamento que resulte más humano.

En suma, no obstante los múltiples intentos de solución de la desigualdad y sus efectos, en la práctica la cuestión del "otro" no se resuelve sin ambigüedad con los supuestos que acepta la política educativa mexicana. ¿Quién es el "otro" que acompaña al uno? Si se acepta que el "otro" es un individuo igual, libre, capaz de ser justo y educarse, resulta intolerable la primacía del individuo en su unicidad.

¿Dónde se evidencia esa intolerancia? Dos son los aspectos principales. Por una parte, en la aceptación de la legitimidad de los bienes poseídos por un individuo si han sido adquiridos sin acudir a alguna ventaja previa al "juego" de la dinámica social, en la cual todos los individuos están o pueden estar, así sea sólo teóricamente, en igualdad de oportunidades. Esa aceptación implica que el individualismo contractualista no concede valor a la posible aportación a la constitución previa de los bienes concretos de parte de los hechos y actos sociales (que en último análisis están efectuados por individuos) y tampoco de los actos individuales de otros individuos diferentes, cuyo fruto es añadir valor, aunque no lo disfruten ellos, a cosas, vidas y realidades, puesto

Análisis Educativo

que se considera que es el individuo solo, aparentemente, quien construye su vivencia y su vida y se apropia solo de los bienes que puede.

Y por otra parte, en concreto, esta negación implica otra negación, así sea parcial, esta vez del valor de la socialización que sabemos indispensable en la educación del ser humano. ¿Cómo hacer compatible la afirmación de la socialización como elemento constituyente del ser persona, con la negación, o minimización, de la aportación de otros individuos-personas, contemporáneos o no, a la mayor o menor posibilidad de acceso y conversión en utilidades del bien de la educación?

La política educativa mexicana, al fundarse en último análisis en los postulados del individualismo contractualista ineficaz para cumplir su promesa de igualdad, se revela impotente para mantener vigente la hipótesis de individuos iguales y libres desde la concepción de "otro", también individuo primero igual y libre. De ahí lo inaceptable que resulta para las personas la afirmación de los fines económicos de la política educativa mexicana sustentados en los supuestos establecidos. Y de aquí la afirmación de que en esta cuestión del "otro" y su resolución *está lo decisivo* para la persona que se educa en un sistema con ciertos fines económicos, es decir lo decisivo de los supuestos que fundamentan tales fines.

Así, la educación liberal moderna, no sólo la política educativa mexicana que dimana de los supuestos individualistas contractualistas, conlleva una dificultad *decisiva* para la persona: la consideración del "otro" y de los "otros" como individuos iguales y libres. A continuación se analizan las consecuencias de esta dificultad.

4) ¿Cuáles son las consecuencias de tal problema decisivo? En primer lugar, aun con un posible funcionamiento perfecto de los supuestos individualistas contractualistas, no dejaría de producirse la desigualdad socioeconómica, puesto que la escasez de puestos de trabajo hace necesaria la competencia entre individuos. Ésta, por su índole, produce ganadores y perdedores, lo cual genera desigualdad, excepto quizá en el caso del pleno empleo, muy raro en la historia de la práctica económica moderna occidental. No hay modo de garantizar, con ese razonamiento, el pleno empleo. Así, se deja a la jus-

ticia distributiva el cumplimiento de la exigencia de equidad o compensación de los efectos no deseados de la competencia, ya que la existencia de unos individuos escolarizados con empleo no se traduce, por sí misma, en beneficio para los desempleados igual de escolarizados. Este hecho, en el extremo, produce dos repúblicas: la de los ganadores y la de los demás;² es decir, produce exclusión de unos, específicos. Esto significa que las hipótesis asumidas en el entramado conceptual de la política educativa mexicana son negadas por una situación así, indeseable y según los supuestos, imposible.

En segundo lugar, la confrontación entre individuo y sociedad, propia de las sociedades contractuales, impide resolver el problema del "otro", pues el funcionamiento de una sociedad contractual es resultado de decisiones individuales de los contratantes dirigidos por sus intereses particulares. El otro es, en el supuesto contractualista, alguien con quien se convenía la convivencia para evitar conflictos. En el supuesto de primacía del individuo por más que se exalte la igualdad entre los individuos y por más sociedad igualitaria que se pretenda estructurar, en cuanto no se anule la competencia, el otro será un competidor, es decir, alguien a vencer, alguien del cual distinguirse. Esto nos deja, otra vez, la consecuencia de seres humanos desiguales, habitantes de sociedades jerarquizadas.

En tercer lugar, la igualación intencional de las desigualdades no voluntarias, esto es, la igualdad de oportunidades, aparte de sus ambigüedades prácticas, no puede aplicarse a la educación porque es un bien cuya posesión no se convierte sino en una posibilidad y no en un satisfactor directo. Es decir, la posesión del bien educación no trae consigo la certeza de su convertibilidad en otros bienes; una vez en posesión de él, se requiere todavía un largo proceso para convertirse en satisfactor. Conseguir la promesa implícita en la escolaridad no depende, en los hechos, de la sola posesión del bien educación. De hecho, depende de la posesión de otros bienes

² No se cumple con el segundo principio de la justicia según Rawls, que asevera la tolerancia de la desigualdad si su existencia se traduce en un beneficio para los desiguales golpeados por esa situación.

Análisis Educativo

complementarios incluidos en lo que, en la terminología liberal, se llama capital social.³

Finalmente, los supuestos de la política educativa mexicana indican que se valora la educación por el valor de cambio que tiene en el mundo del trabajo. Sin embargo, incluso profesiones respetadas son de difícil aceptación en el mercado liberal de trabajo. Es decir, en los hechos, esos supuestos implican no sólo el acceso a la educación, sino a aquella que tiene valor de cambio en el mercado de trabajo, lo cual desiguala a quien no quiere o no puede adquirir esa educación o profesión valorada.

En suma, si se supone la adquisición de la educación con base en el enfoque de "igualdad de oportunidades" persisten los problemas de *realización*⁴ de los individuos libres en sociedad contractual para alcanzar la utilidad prometida por el bien educación, lo cual implica aceptar una idea de justicia que tiene su límite en la oportunidad y, por tanto, evita involucrarse con lo que el ser humano hace o logra con dicha oportunidad. Si la realización es fallida, el tema, si no se quiere remover o cuestionar los supuestos de todo el edificio conceptual que organiza la entrega del bien educación, es atender a los desiguales, por encima del asunto inicial: la discusión y el debate sobre los modos, fines y su congruencia mediante los cuales conseguir el bien original, razón de ser de la sociedad, el bienestar de la población.

5) ¿Hay alternativas? Se pueden proponer, al menos, tres que plantean otro modo diferente del individual contractualista de resolver el problema del "otro".

En primer lugar, están las variantes del individualismo. La más conocida es la revaloración de algunos supuestos del

³ Puede verse el análisis con el cual es posible sustentar la aseveración del imperativo de poseer ciertos bienes sociales no educacionales, a fin de convertir la educación escolarizada en una ventaja competitiva para conseguir empleo. Por ejemplo, Brunner y Elacqua recogen aportaciones de múltiples autores, quienes examinan la influencia de variables sociales en la efectividad de la educación. Según este trabajo, en los países desarrollados los factores no escolares explicarían hasta un 60% de las varianzas de efectividad entre escuelas.

⁴ Se utiliza la idea de realización propuesta por Amartya Sen, la cual expresa la existencia de un proceso necesario que permite convertir los bienes poseídos en una utilidad para el bienestar, cualquiera que sea su definición cultural concreta, de los individuos poseedores de tales bienes.

Los retos que enfrenta la educación

comunitarismo. Frente a la idea del individuo primordial aparece la idea de lo colectivo primordial. Primero fue la colectividad y en ella se conforma el individuo por el cuidado de los miembros contemporáneos. La comunidad humana es una forma de colectividad específica, la cual está compuesta por individuos cuya *pertenencia* a ese colectivo les permite “ser, crecer y desarrollarse”.

Se afirma que existe comunidad cuando la solidaridad se fundamenta y produce con base en la pertenencia a ese colectivo (definido por tradiciones, costumbres, lengua propia, forma de gobierno consensual y religión común), que es visto como entidad sociocultural, valorada de manera positiva, a la que cada uno y todos se adhieren afectivamente, y en cuyo seno han tenido y esperan tener la experiencia de relaciones sociales que implican la totalidad de la persona. La ausencia de tal solidaridad es vista como desapego o rechazo a lo fundamental de la sociedad.

Diversos pensadores han estudiado el tema y proponen una suerte de individualismo atenuado, en el que se trata de:

... recuperar la comunidad perdida pero superándola, levantándola al nivel del pensamiento liberal moderno... Bastaría con proclamar la unión de dos ideas regulativas claves para orientar la construcción de una sociedad renovada. Estas ideas serían: libertad de realización para todos y, entre todos, comunidad.

Esta idea comunitaria y liberal, ¿cómo resuelve la cuestión del otro? Se propone hacerlo mediante el establecimiento de una asociación en la cual se privilegie una relación de cooperación de los unos con los otros, en vista a la realización plena del plan de vida, aquel que cada cual ha escogido libremente, con acuerdo a los fines y valores culturalmente aceptados. Se trata de una “asociación para la libertad igualitaria”, que vaya más allá de la “asociación para el orden” propia del modelo liberal.

Se acepta, en alguna forma, el supuesto contractualista individualista de entrada. Sin embargo, se atenúa con la idea de que los seres humanos han de asociarse voluntariamente para vivir juntos, preservar la vida, el orden y la paz. Se pone luego un fin adicional: garantizar la realización plena de

Análisis Educativo

cada individuo y asegurar la libertad de hacerlo así dentro de la cultura concreta. El supuesto contractual se enriquece con un contrato ético a la vez que político. Y el principio ético de base es la autonomía de la comunidad de contratantes, pues ellos se dan las leyes con base en la democracia, y la autonomía para el individuo, pues él mismo se da su personal horizonte de realización. Se añade algo más: el compromiso con el servicio al otro para que, no sólo cada cual se realice, sino que todos se realicen y se consiga la igualdad. Este compromiso se expresa en la cooperación con los otros, la cual entraña un principio diferente de la tolerancia propia del modelo liberal. La tolerancia encarna el respeto a la diversidad de opiniones, a la competencia libre y equitativa, al pluralismo teórico y al ideológico; sin embargo, no basta para propiciar la igualdad porque termina con el "dejar hacer" según cada cual. Garantizar la igualdad implica la cooperación de todos con todos, mediante el servicio que implica acción en común para lograr equidad. Es decir, se supone un deseo comunitario de construir juntos lo común.

La cuestión ahora es: ¿podríamos pensar en una sociedad en la que fueran compatibles la libertad individual y la comunidad?, ¿cómo sería una sociedad así? Se trata, pues, de buscar un supuesto tal que no afecte la libertad individual y a la vez que impida la exclusión. Ha de ser un supuesto que acepte lo decisivo de la idea de comunidad, intereses colectivos antes que personales, y además evite que tal supuesto elimine la libertad de cada individuo. ¿Cómo puede formularse y fundarse este supuesto?

Quienes sustentan esta variante ven en las comunidades o naciones prehispánicas en América un ejemplo en el cual se puede inspirar una sociedad liberal no individualista. Con base en ellos se pueden identificar cuatro rasgos constitutivos:

- Cada individuo se considera a sí mismo un elemento perteneciente a una totalidad.
- El servicio recíproco entre los miembros y entre cada individuo y el todo es el fundamento de la comunidad.
- La comunidad mantiene la afirmación de la identidad personal; sin embargo, a diferencia de la sociedad, se

Los retos que enfrenta la educación

propone a los miembros descubrirla en ruptura con la obsesión por el sí mismo (típico de la propuesta autonomista del sujeto racional) y en apertura a los otros y a lo otro.

- Los valores y fines colectivos se transmiten por la tradición y la costumbre, de manera que la adhesión de los individuos puede realizarse de manera espontánea y cotidiana.

Esta alternativa es coherente al plantear la implicación de la actitud cooperativa con los otros si se asienta el supuesto de la igualdad de todos los seres humanos en el punto de partida. Sin embargo, deja sin fundamentar la base con la cual considera inevitable que los seres humanos se verán afectados, esencialmente, si no se logra la realización del plan de vida de todos los miembros de la comunidad. Si la comunidad es una mera afección cultural subjetiva y depende de la cultura, las tradiciones y las costumbres, quedará siempre la voluntad autónoma racional del individuo de cooperar o no. El comunitarismo liberal igualitario llega hasta la autonomía pero no sustenta la responsabilidad social.

En segundo lugar, hay otra alternativa, también variante del individualismo, quizá más radical, que es el humanismo temperado. Afirma que si bien el ser humano puede tener preferencias que lo hacen diverso, eso no implica que no pueda ver más allá de su interés individual. Es decir, lo primordial del individuo no lo hace cerrado a sí mismo. Esa cualidad es la causa del sentimiento ético en el ser humano. El individuo no está confinado a sus intereses personales o de grupo, o a sus preferencias; es decir, no está confinado a sí mismo, como parecen aceptar los autonomistas con fundamento kantiano. Y se abre así una veta.

Este pensamiento revisa si el sentimiento ético aducido es universal o si tiene versiones particulares. Para resolver la cuestión se plantea un doble principio. Por una parte, la ética universalista implica que un interés es equitativo si es general, es decir, si todos pueden alcanzarlo o tenerlo; por otra, un principio de política que reconoce la unidad de la humanidad al mismo tiempo que la heterogeneidad social como ex-

Análisis Educativo

presiones particulares de un espíritu universal. Al reunir ambos principios se puede afirmar la posibilidad de emitir juicios que trasciendan culturas y contextos, sin implicar que el emisor del juicio es superior a quien se juzga, o que una cultura o una sociedad es superior a otra sólo porque posee ciertos avances o ha logrado ciertas facilidades para la vida humana. Y al mismo tiempo se afirma que si los bienes son de todos, quienes los tienen son responsables de procurar el acceso a ellos por parte de los demás seres humanos que no los poseen aún. Aparece así la responsabilidad social de uno frente al otro, y también las bases para resolver la cuestión del otro. El otro es igual y en su diversidad ambos son parte de una misma universalidad. Por eso, cada individuo ha de estar abierto a ese otro, independientemente de las diferencias que vea o sienta tener con él, más allá de que esta actitud sea fácil o no de asumir. La igualdad de derechos no implica diversas jerarquías de valores, y la libertad individual no implica repudiar toda solidaridad.

En suma, el humanismo temperado exige reducir la confianza en la estructura social (individualista o comunitarista) como fuente de respeto al otro; reducir la primacía del individuo con base en que los intereses personales no son todo lo que él individuo es, pues las relaciones interpersonales también son parte de él; y resuelve la cuestión del otro no sólo con un voluntarismo ético igualitario, sino a partir de reconocer las luces y las sombras del actuar y pensar humano como propias de todos y cada uno y, por tanto, tratables a partir del principio ético que valida el interés individual si éste es generalizable a todos los demás seres humanos.

En tercer lugar, hay otra variante que se aleja mucho más del individualismo, y es la que propone ver al otro como una alteridad y no sólo como una persona diferente o diversa. La cuestión se plantea así: frente al otro, frente a la naturaleza, las cosas e incluso frente a uno mismo, el individuo *experimenta*. ¿Qué clase de experiencia es ésa?, ¿qué es lo decisivo de ella? La respuesta inicial es que lo decisivo está en el saber inmediato que adquiere el sujeto experimentador. Y, por tanto, la cuestión pasa a ser ésta: ¿cuál es ese saber?, ¿cuál es su naturaleza?

Los retos que enfrenta la educación

En el mundo del supuesto individualista, el de la razón, el de la Ilustración, se encontró que lo decisivo es lo trascendental (la razón le indica al individuo que hay algo más allá de él, fuera de sí mismo) que compele al individuo a decir "yo debo", y a establecer un contenido en relación con su experiencia. Este supuesto queda cuestionado por trascendental, pues ese fundamento deja a la conciencia moral (esa conciencia del deber frente a la experiencia) expuesta sólo a sí misma y no tiene otra forma que la suya propia. Y si es así, ¿qué fundamento hay para pasar a la acción indicada por la conciencia?, ¿con cuáles argumentos, que no sea la convicción pura, puede hacerse universal la exigencia moral?, ¿con cuáles fundamentos se hace exigible?

Ante estas dificultades se plantea el supuesto basado en la idea de un *sujeto sapiencial*. La afirmación central de este nuevo supuesto parte de que, en el caso de la experiencia del "otro", el saber experimentado puede ser leído como "nosotros aquí estamos" y no como "yo debo" frente al otro. Y es así porque ese "nosotros" y ese "aquí estamos" es incontrovertible. Si frente al otro lo experimento en alteridad, la afirmación primera (que no requiere otro fundamento más que la tal experiencia) es *nosotros estamos*. Y no *yo debo, quiero o puedo*, que serán segundas, una vez entendida (o significada) esa realidad. Es el sujeto sapiencial, el sujeto que sabe, quien resuelve la cuestión del otro, con anterioridad a la afirmación de la primacía, ya sea la del individuo, la del grupo o de la comunidad.

Este supuesto sapiencial toma como noción central para conceptualizar al otro la *alteridad*; ésta implica una interpelación del otro con el cual no estoy relacionado en principio. No sé si es otro diverso o diferente. No sé si debemos hacer un contrato, o sólo dialogar. El alter interpela desde el exterior. Aparece como experiencia fundante. Y exige respuesta. Y funda así la responsabilidad social, porque yo y el alter *estamos*, no sólo porque tenemos una hipotética igualdad que cuesta trabajo verificar. A partir de aquí es posible razonar y ubicar autenticidad y autonomía. Esta variante afirma que lo primero no es lo común, sino la interpelación. Lo común será una respuesta segunda sustentada en la respuesta a la inter-

Análisis Educativo

pelación, no en la primacía de uno o de ambos. Por eso, la idea de un sujeto sapiencial que experimenta no niega la primacía individual o la comunitaria y tampoco la necesidad de un contrato; las pone en "segundo lugar". Estas cuestiones se dilucidarán según sea resuelta la interpelación del alter, según la sabiduría construida por el sujeto que experimenta y reflexiona.

En cuarto lugar, existen otras variantes basadas en las filosofías de la *praxis*. En estos sistemas de pensamiento se toma como punto de partida el acto humano y desde esa verdad primera se edifica una explicación de las cosas, la sociedad y de las relaciones entre las personas. Para esta filosofía, el individuo o la sociedad no son un problema inicial. Aquí sólo consignamos esta alternativa al individualismo, pues no es lugar para profundizar estas aportaciones que merecen un tratamiento específico para ser presentadas en todo su rigor. Baste señalar que, en general, proponen una ética del comportamiento humano basada en lo interpersonal, lo igualitario y un cierto universalismo, entendidos como capacidad de modificar los propios esquemas intencionales con las aportaciones de otros, en la medida de que cualquiera pueda realizar la actividad propia sin dañar a nadie.

6) Ahora bien, si se pudiera operar un cambio en la fundamentación de los fines de la política educativa mexicana, si se aceptara que las realidades de la educación actual no pueden ser modificadas sustancialmente sin un cambio de fundamentos y si se aceptaran las variantes al individualismo contractualista que aquí se han explorado, ¿qué nuevos fines primeros debiera proponerse la política educativa mexicana?

Primero, desde la propuesta que sostiene "libertad individual e inclusión por la comunidad", se puede formular, en primer lugar, una política educativa que tenga por finalidad "educar para la cooperación" como elemento sustancial para reducir la exclusión propiciada por las ideas individualistas y promover las ideas de la inclusión mediante prácticas educadoras colegiadas, colectivas y de colaboración. En segundo lugar se debiera proponer como fin "educar para aceptar los límites", pues para esta variante es central que la libertad no propicie elecciones imposibles en la cultura concreta en la

Los retos que enfrenta la educación

que se suscitan. En tercer lugar, habría que “educar para la diversidad”, entendido esto como un fin que a la vez propicia el respeto a la diversidad, a la pluralidad de fines, valores, medios y preferencias; propicia la inclusión, pues la aceptación de la diversidad pende de la escucha mutua, de la aceptación mutua de lo diverso de los demás y de la regla ética de la democracia: “las consecuencias de la decisión han de recaer en los propios decidores”. Finalmente, habría que “educar para la equidad”, pues el desarrollo integral sólo es viable con la primacía de la equidad, concebida a la manera de Rawls.

Una política educativa así formulada puede propiciar una solución de la cuestión del otro mediante la multiplicación de advertencias psicosociales a la conducta individualista descarnada, instauradas en los aprendizajes, signos y significados, así como prácticas de cooperación, inclusión y participación suscitadas en las escuelas por esos principios.

Sin embargo, conviene recordar cómo la apuesta a la equidad y a la igualdad de oportunidades para ocupar los cargos públicos, se queda corta para resolver, al menos desde la educación, la justificación de limitar los bienes propios en función de instaurar la posibilidad de que otros accedan a esos mismos bienes.

Segundo, el humanismo atemperado, cuya idea es que a todos los seres humanos les es propio actuar y pensar con luces y sombras, y por eso podemos tratarnos si se respeta que el interés individual es válido sólo si es generalizable a todos los seres humanos, también puede inspirar una política educativa con fines tales como los siguientes: “educar para el autoconocimiento”, es decir, conseguir de las personas el reconocimiento de que son capaces de producir bienes y males; y, en todo caso, pueden anticipar lo distribuible y gozable de los frutos de su actuación interesada, por parte de los demás.

En segundo lugar se ha de pretender “educar para lo interpersonal”. Se trata de educar para conocer, dominar y actualizar las complejidades de la relación entre personas. Según esta idea no bastaría con aprender a cooperar y colaborar, sino que habría que comprender, y aprender en con-

Análisis Educativo

secuencia, cómo se vive con los otros; por ejemplo, a valorar y delimitar el alcance de los juicios sobre las culturas o los comportamientos de los demás basados en culturas diferentes. En tercer lugar, una finalidad desde este fundamento es "educar la responsabilidad social", pues éstos no aceptan la suficiencia de la estructura social y sus normas para que prevalezca lo mejor de nuestros comportamientos. Finalmente, habría que "educar para la sabiduría", entendida como la capacidad de aprender cómo somos en realidad, a partir de la realidad de las propias acciones y sus frutos.

Una política educativa con las notas anteriores sugiere una finalidad humanista, con fuertes rasgos de socialización orientada a aprender a realizar y a sacar consecuencias del trabajo individual necesario para relacionarse con los demás, con respeto de fondo a los seres humanos. Sugiere, además, privilegiar la sabiduría y no sólo el conocimiento.

Tercero, los presupuestos de la idea primera del sujeto sapiencial pueden formularse, en síntesis, así: "Nosotros estamos aquí". Conviene recordar que esto parte de un nuevo fundamento de la ética para orientar el comportamiento frente a los demás: El "nosotros" es una experiencia originaria y fundante, previa a todo atributo del sujeto plural "nosotros", que posee ya una sabiduría primera: *estamos*.

¿Qué fines educativos se pueden derivar de este presupuesto? Los fines de la educación congruentes serían "educar el deseo de saber" y "educar para la justicia".

El conocimiento implica la búsqueda de la verdad y ésta supone el deseo de saber. El ser humano no sabe por naturaleza, sino por un proceso de construcción social e histórica, en el cual se entrelazan las historias singulares de quienes constituimos el *nosotros*. La educación ha de colaborar en el sustento de ese proceso histórico y social de singular búsqueda de la verdad. Por otra parte, la justicia es el principio con el se conforma el espacio de interpelación del otro y en el cual acontece o no. Y ese espacio es público, relacional y común, y lo público se constituye éticamente en la interpelación del otro; tal interpelación indica un espacio habitado por otros, que interpelan y vulneran el conocimiento singular y exigen respuestas, es decir, responsabilidad.

Los retos que enfrenta la educación

Por eso, saber y justicia piden “educar para la política”. Las estructuras normativas del sistema social para resolver la cuestión del trato con los demás, si se parte de la experiencia primordial de “nosotros”, son insuficientes. Por tanto, la educación ha de incluir el propósito de suscitar la cuestión por cómo responder a la interpelación de los otros en el espacio público, exterior al yo. Es decir, educar para convivir en el espacio público en el cual es posible “ajustar” las propias acciones a la interpelación de los demás y actuar con justicia.

7) Los retos. Ahora, después de revisar los fundamentos de los fines económicos de la política educativa se puede plantear la siguiente pregunta: ¿pueden variar fines y fundamentos? A partir de la respuesta se pueden ubicar los principales retos, de fondo, que enfrenta la educación mexicana.

Por un lado, puede parecer obvio que una filosofía alterna a la que domina la actual política educativa hace pensable otra política educativa diversa con énfasis en otros fines. Sin embargo, lo que resalta es la necesidad y el reto de verificar si los presupuestos filosóficos, en cuanto principios normativos de la educación, son precisamente los deseados por gobierno y sociedad actual dados los frutos hasta ahora obtenidos. Más allá de la obviedad están las consecuencias humanas identificadas, no deseables y las cuales, con otros presupuestos, pueden atenuarse y aun eliminarse, al menos en principio.

Por otra parte, se ha puesto en evidencia con claridad un cuestionamiento radical al supuesto normativo tanto ético como político de la filosofía subyacente a la política educativa mexicana. Este cuestionamiento se resuelve cuando los nuevos presupuestos apuntan hacia un actor (no tanto un sujeto) interpelado por la realidad, por los demás y necesitado de orientación, sobre todo ética y también política, para su *praxis*, pues precisamente los sistemas normativos y morales venidos de la “ética del deber” no resuelven los conflictos de la intersubjetividad, tales como la desigualdad, la diferencia y la responsabilidad social.

Finalmente, aparece la cuestión por los fines económicos. Al formular los fines de reducir la pobreza, reducir la des-

Análisis Educativo

igualdad y conseguir igualdad de oportunidades para los escolarizados y de ahí para todos los miembros de una sociedad, en alguna forma se privilegia la economía sobre la responsabilidad social y el educado queda liberado de la carga que representan los demás y su realidad concreta. Aun si se acepta que la política educativa tiene otros fines (políticos, sociales y culturales) que aquí no hemos examinado, los cuales pudieran compensar lo que no consiguen los fines económicos, la primacía de éstos genera un conflicto de finalidades. La fundamentación actual de los fines económicos privilegia el interés individual, y la de los otros fines, en todo caso, enfatiza el carácter social (no individual) de las consecuencias humanas indeseables de ese mismo individualismo contractualista privilegiado, que propone atender tales consecuencias por el sujeto educado. De ahí el conflicto.

Los fines económicos examinados sin duda tienen un valor no despreciable. Sin embargo, se fundan en tales ideas que generan consecuencias inaceptables. ¿Cómo modificarlos sin perder lo valioso de su significado? En concreto, con los elementos anteriores es posible proponer un ejercicio de modificaciones a cada uno de los tres fines económicos, como sigue.

- a) *Educar para reducir o eliminar la pobreza* puede modificarse hacia *educar para "hacernos cargo"* de las causas, las consecuencias y las respuestas de la real situación de pobreza. Es posible un giro incluyente y sapiencial a este fin de la política educativa; basta pensar en la pobreza, la desigualdad y la exclusión como situaciones y personas que interpelan a la educación y sus actores. Es posible fundar esa modificación considerando que detrás de la situación de pobreza hay "otros", seres humanos, diversos, diferentes y alternos, cuya situación interpela a todos, educados o no. Si se privilegia la responsabilidad social, la superación de la situación de pobreza estará en la construcción comunitaria, conjunta, de una nueva identidad del actor colectivo plural, capaz de *hacerse cargo* de la pobreza y también de la riqueza, es decir, de los bienes y los males sociales.

Los retos que enfrenta la educación

- b) *Educar para reducir la desigualdad* puede modificarse hacia *educar para la igualdad* si se cambia el supuesto de una igualdad primigenia por el supuesto de que los bienes de todos están en el mismo plano y, por tanto, educar para entender, comprender y actuar conforme a tal supuesto. Este nuevo fin implica una nueva economía capaz de organizar la producción e intercambio de bienes y males, de manera tal que efectivamente se mantengan en el mismo plano.
- c) *Educar para la igualdad de oportunidades* tiene que modificarse radicalmente por *educar para la convivencia*. El supuesto contractualista de Rawls y sus principios de justicia distributiva, con todo y ser muy potente, puede muy bien modificarse por el supuesto de racionalidad interpersonal y universalista de la actuación humana, que se traduce en una educación para convivir con otros o educación de lo interpersonal, y la educación para lo universal. Esto implica que la *praxis* de un actor puede enriquecerse con la intervención de los demás, y que la actuación de un actor ha de ser practicable por cualquiera de los demás sin causar daño a nadie.

El ejercicio de modificación, desde luego, no se hace cargo de la factibilidad de los cambios en la realidad de la educación pública mexicana; tampoco de los requisitos de su gestión aquí y ahora. No ha sido parte del propósito. Sin embargo, las formulaciones renovadas no son contrarias a la letra y el espíritu constitucional mexicano y al carácter rector de la educación del Estado. Sólo ofrece pautas para un ejercicio de renovación de la educación pública en alguna área delimitada, a fin de examinar las implicaciones prácticas y, si se quiere, intentar una renovación real más extensa. ✍